

LA PHILOSOPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL

Huit, quatre, trois, deux, zéro ! On aura reconnu dans cette singulière série, les volumes horaires dévolus à l'enseignement de la philosophie dans les lycées français : huit heures de philosophie en terminale « littéraire » ; quatre ou trois dans les séries « économiques et sociales » ou « scientifiques » des lycées « généraux » ; trois ou deux dans les séries de la voie « technologique » ; mais aucune en terminale « professionnelle ». Aurait-on affaire à des élèves à ce point différents, que ce qui est souhaitable et possible en un lieu devienne impossible en un autre ? Comment expliquer un tel écart ? Se justifie-t-il ? Sera-t-il un jour résorbé ?

Bien sûr, l'incantation démocratique, généreuse mais abstraite, ne fait pas une politique scolaire réaliste. Mais l'idée que les conditions favorables ne sont pas *encore* réunies – le seront-elles jamais ? – alimente à coup sûr cette procrastination qui repousse à l'infini l'éventualité de quelques changements, même mineurs. Échapper à la première, mais aussi à la seconde, ce pourrait bien être l'enjeu des expériences engagées ces dernières années pour introduire un enseignement de la philosophie en lycée professionnel.

Rappelons pour commencer quelques chiffres. Sur les 623 387 élèves inscrits à la session 2004 du baccalauréat, plus de 48 % étaient issus des voies technologique et professionnelle : 29,5 % pour la voie technologique et 18,75 % pour la voie professionnelle. Si les effectifs globaux des candidats sont en très légère baisse (– 1,1 % pour les voies générales et – 0,9 % pour les voies technologiques, le nombre des élèves issus des lycées professionnels est en hausse : + 1,6 %). Le taux de réussite en 2003 – 80,1 % en moyenne, ce qui correspond à 62,9 % d'une classe d'âge – était respectivement de 83,7 % en voie générale, 76,7 % en voie technologique et de 75,9 % en voie professionnelle.

Si la France a depuis longtemps fait le choix, comme l'Espagne, la Belgique, les Pays-Bas et la Suède, d'un modèle « scolaire » pour l'acquisition des qualifications professionnelles, différent du modèle de formation « alterné » qui prévaut dans les pays germanophones (Allemagne, Suisse, Autriche), la formation en lycée professionnel fait aujourd'hui une place très importante aux stages en entreprise, ainsi qu'aux « rapports de stages ».

Outre les enseignements spécialisés, elle comporte une part d'enseignement général : mathématiques, français, histoire, langue vivante.

Le statut de la voie professionnelle a considérablement changé depuis 1985, avec la création d'un baccalauréat spécifique. Celui-ci place officiellement les trois voies – professionnelle, technologique, générale – à égalité. Mais on sait combien les inégalités sociales et culturelles, ainsi que des dispositifs d'orientation la plupart du temps négatifs, écartent considérablement le fait scolaire des intentions et des politiques de soutien les plus actives. Témoin, le dernier rapport du Haut Conseil de l'évaluation de l'école (juin 2004) qui décrit des pratiques d'orientation demeurant essentiellement négatives, de surcroît peu rationnelles en termes de débouchés professionnels. Si la diversité des voies constitue une richesse dans la formation des élèves, elle participe aussi d'une ségrégation dont la violence ne manque pas de rejaillir sur le destin intellectuel et plus généralement personnel des élèves. Le langage des collégiens parle très clairement ici : « être orienté », comme ils disent, cela signifie à tout coup rejoindre les voies de l'enseignement professionnel. Et c'est notamment la réalisation d'un droit égal à une culture générale qui continue de faire problème. La notion d'« humanités » reste circonscrite aux humanités classiques, ou scientifiques. On peine à concevoir des humanités techniques, articulées à la maîtrise, théorique et pratique, des mécanismes et des systèmes complexes. Ou des humanités professionnelles, articulées à la construction et à la réinvention permanente des métiers.

L'institution scolaire est toutefois moins inerte qu'il n'y paraît. Les efforts faits pour renouveler l'enseignement des disciplines générales en lycée professionnel – le français par exemple – sont en effet très importants.

Et depuis plusieurs années, l'enseignement de la philosophie a été introduit, sous une forme dite parfois « expérimentale », dans certains lycées professionnels. En 1995 tout d'abord, à Nice et à Rouen – à l'initiative de quelques professeurs et proviseurs, comme s'ils avaient voulu répondre spontanément à un besoin ressenti et exprimé. De manière plus ample ensuite, associant l'Inspection générale, certaines inspections pédagogiques régionales, des rectorats, des proviseurs de lycées professionnels et des professeurs volontaires : notamment dans les académies de Nice et Nantes en 1998-2000 ; Montpellier en 1999-2000 ; Reims depuis 2000-2001. Au total, ces dernières années, ce sont huit académies qui ont été concernées. L'introduction de cet enseignement a toujours fait appel à des professeurs volontaires, qui bénéficient parfois d'une décharge horaire. Seules quelques classes dans chacun des lycées sont impliquées, à raison de deux heures de philosophie par semaine. Si plusieurs solutions ont été mises à l'essai, le dispositif qui tend à être retenu est celui d'un cours obligatoire, intégré à l'emploi du temps hebdomadaire. Le cours est encadré par un programme – la plupart du temps, une courte série de notions fondamentales¹. En l'absence

■ 1. Dans l'académie de Reims, par exemple, six notions choisies de telle sorte qu'elles recouvrent un champ très vaste, aussi bien théorique que pratique : le langage ; la connaissance et la raison ; le travail ; l'art ; la justice ; la liberté. Les notions sont divisées en deux sous-parties, l'une qui oriente l'étude vers le noyau le plus général, l'autre vers un aspect plus particulier, ou anthropologique : le travail : 1. la transformation de la nature, 2. la division du travail ; le langage : 1. le langage et la pensée, 2. la communication ; la justice : 1. la force et le droit, 2. les échanges.

d'une épreuve d'examen, une épreuve et une évaluation finale peuvent être proposées par le professeur. Dans l'académie de Reims, il est proposé la délivrance d'un « certificat d'enseignement philosophique ». Le soutien des proviseurs et de l'administration est requis – d'après les témoignages convergents des professeurs ou des inspecteurs, il est régulièrement très actif. Attention est ainsi portée à l'insertion des professeurs de philosophie dans les équipes pédagogiques, notamment au moment des conseils de classe.

Cette introduction se poursuit aujourd'hui de manière approfondie dans l'académie de Reims : si 37 % des lycées professionnels étaient impliqués en 2002-2003, et 60 % en 2003-2004, 46 % le sont en 2004-2005. Cette extension, ralentie pour des raisons uniquement budgétaires, confère aux actions d'enseignement de la philosophie dans la voie professionnelle une reconnaissance institutionnelle durable et les conduit déjà au-delà de l'initial statut « expérimental ». La philosophie est enseignée, dans les limites des moyens académiques disponibles en heures d'enseignement, dans tous les établissements professionnels qui en font la demande. Ces actions font l'objet d'un suivi dans le cadre d'un Groupe de formation par la recherche (GFR) ; ce GFR, placé sous la responsabilité scientifique du laboratoire Escol de l'université de Paris-VIII est, pour l'essentiel, constitué de professeurs de philosophie directement impliqués dans ces actions, mais aussi de professeurs de matières d'enseignement général, de proviseurs et, bien sûr, de chercheurs du groupe Escol et de l'IPR de philosophie. Conformément au statut académique d'un GFR, un colloque résumant les résultats des travaux s'est tenu en mars 2005 à Reims.

Plusieurs journées de travail et des publications récentes permettent aujourd'hui de s'instruire précisément de ces différentes expériences². Il n'est ni possible ni nécessaire de rendre compte précisément de tous ces travaux ; la variété comme la qualité des témoignages et des réflexions qui y sont présentés appellent plutôt une lecture directe. Ceci d'autant plus que les expériences engagées sont variées et complexes. Comme telles, elles invitent avant tout à l'observation et à la compréhension attentives. Les différences, voire les divergences d'interprétation auxquelles elles donnent lieu, sont importantes, et requièrent à l'évidence des échanges et des débats longs et approfondis.

Il nous a paru utile dans cet article de relayer certaines de ces interrogations, en donnant la parole à certains de ceux qui ont été, ou qui sont encore aujourd'hui les acteurs d'une telle expérience.

Qu'est-ce qui peut expliquer et justifier qu'on cherche à développer l'enseignement de la philosophie en lycée professionnel ? Quels sont les problèmes pédagogiques rencontrés dans le cadre d'un tel enseignement ? Faut-il seulement, au vu des difficultés rencontrées, difficultés bien réelles et qu'on

■ 2. Dans cette série, un colloque, *Enseigner la philosophie en lycée professionnel*, s'est tenu à Châlons-en-Champagne en mai 2001 (*Enseigner la philosophie en lycée professionnel, Actes du colloque, mai 2001*, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, 2001, coll. « Études et recherches ») ; une université d'été en août 2002 (*Approches pluridisciplinaires et enseignement de la philosophie en lycée professionnel, Actes de l'université d'été nationale 2002*, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, 2003, coll. « Études et recherches ») ; 3). Le CRDP de Créteil a de son côté publié en mai 2004, *Philosopher en lycée professionnel*, dans la revue *Les cahiers Innover et réussir* (septembre 2003, n° 6, Créteil, CRDP de l'académie de Créteil).

ne saurait nier ou minimiser, incriminer seulement l'insuffisance des acquis des élèves sans s'être, au préalable, interrogé sur la nature des pré-requis nécessaires pour qu'un enseignement de la philosophie soit possible? Allons plus loin: un enseignement de la philosophie dispensé dans les conditions qui sont celles de la voie professionnelle peut-il encore être philosophique? Cet enseignement doit-il se faire, comme certains le craignent, au risque de la philosophie³?

Il est fort probable que ces questions concernent l'enseignement de la philosophie dans son ensemble. Doit-on considérer les formes – rappelons-le, historiquement constituées – de l'enseignement de la philosophie dans les séries générales, et notamment dans la série L, comme les paradigmes éternels sous lesquels celle-ci, gardée dans son essence supposée éternelle, doit être réalisée et transmise? Non seulement les évolutions historiques et les transformations sociales auxquelles a été soumis le système éducatif en France depuis une trentaine d'années, et dont les effets sont perceptibles par tous («démocratisation» du public scolaire; hétérogénéité des élèves; prolongation inédite de la vie scolaire; développement du consumérisme scolaire, effondrement de la série littéraire; transformation de la classe terminale, qui n'est plus terminale que de nom, en classe normale de transition vers une formation supérieure, etc.), ne permettent plus de donner une réponse assurée, tenue pour évidente, à cette question.

Les difficultés pédagogiques signalées en lycée professionnel sont-elles spécifiques et propres à une voie qui reste marginale, réservée aux exclus d'un système qui fonctionne par «distillations successives⁴»? Ou ont-elles un caractère plus général qui contraindrait, si leur généralité était reconnue, à les réintégrer dans une réflexion globale sur l'enseignement de la philosophie? Faut-il assumer jusqu'au bout la finalité universaliste de la philosophie, maintes fois rappelée, ou la reconnaître tout en la limitant et la subordonnant immédiatement à la présence de «conditions» tenues pour essentielles?

On ne peut, bien sûr, préjuger des réponses qui pourront être données à de telles questions. Celles-ci doivent faire l'objet d'un traitement à la fois institutionnel et philosophique, d'autant plus fructueux sans doute qu'il serait assumé par l'ensemble des professeurs de philosophie: quelle place réserver

■ 3. L'insistance sur les difficultés importantes rencontrées dans des circonstances que l'on qualifie d'expérimentales, que l'on décrit comme exceptionnellement favorables, participe souvent d'un plaidoyer contre une éventuelle généralisation de cet enseignement. C'est le cas dans certaines contributions de la brochure *Philosopher en lycée professionnel* dont quelques auteurs prennent explicitement position contre ce qui leur paraît constituer un grave danger. Ainsi par exemple: «Généraliser le dispositif serait comme entériner une pluralité de tournures dans la matière, avec l'inévitable brouillage qui viendrait se poser sur son ambition première (réfléchir? argumenter? discuter?) et menacer son unité. C'est également une raison pour laquelle le cas singulier d'une expérience, sa réussite ou son échec, ne pourront jamais remplacer une véritable justification, un véritable projet. À la question: "La philosophie est-elle possible au niveau du baccalauréat professionnel?", il nous faut, au vu de ces remarques, répondre négativement. À l'autre question: "Que peut-on faire de philosophique dans ces classes?", on peut avancer beaucoup de choses, dans le désordre empirique de stratégies souvent hasardeuses. Bien sûr, philosopher appartient à tout homme, fût-il seulement jeune homme, et on pourra toujours justifier d'introduire cette matière n'importe où. Mais enseigner la philosophie de manière consciente, lucide, organisée, pédagogiquement viable, bref comme discipline, demande plus. Passer sous silence ces exigences, c'est annuler par avance tout profit possible.» (Kausch F., «Une fois n'est pas coutume», in *Philosopher en lycée professionnel*, op. cit., p. 42.)

■ 4. L'expression est de François Dubet dans son livre, *L'École des chances* (Paris, Seuil, 2004).

à l'enseignement de la philosophie dans une formation scolaire qui, depuis la création du bac professionnel en 1985, s'étend jusqu'à 18 ans et concerne la quasi-totalité d'une classe d'âge ? Comment assurer le caractère rigoureusement philosophique de cet enseignement ?

Conscient de la complexité de ces questions, de la pluralité des interprétations et des réponses qui peuvent ou qui pourraient leur être apportées, notre revue s'ouvre aujourd'hui à ce débat. Dans ce numéro, nous publions des textes de Juliette Mahourdeau et Daniel Bloch, ainsi qu'un entretien avec Jean-Louis Poirier, qui permettent de réfléchir, sous des angles différents, aux enjeux que représente l'introduction d'un enseignement de la philosophie en lycée professionnel.

Dans une prochaine livraison de la revue, nous publierons le témoignage d'Emmanuel Koerner et un article de Francis Foreaux examinant les motifs institutionnels, culturels, philosophiques et politiques d'une telle innovation, ainsi que les contributions de ceux que ces questions intéressent, et qui voudront se joindre à cette réflexion collective.

F. B.

Une innovation pédagogique « décentralisée » par Daniel Bloch, ancien recteur

Depuis sept années, une « expérience pédagogique » se déroule dans plusieurs académies qui ont introduit de façon tout à fait originale, puisque à leur seule initiative, un enseignement de philosophie en lycée professionnel. Cet enseignement s'adresse aux élèves des classes terminales préparant le baccalauréat professionnel. On précise dans cette note la perspective historique dans laquelle se situe cette expérience, et l'on analyse ce qu'en ont été les premiers effets observés, tant au bénéfice des élèves qu'à celui des enseignants de philosophie, voire même qu'à celui de l'enseignement de la philosophie.

Une histoire récente de l'enseignement professionnel

L'introduction de la philosophie en classe de terminale préparatoire au baccalauréat professionnel ne peut s'interpréter qu'en prenant en compte l'histoire récente de l'enseignement professionnel.

Un des échecs majeurs de notre système de formation est constitué par la proportion importante de jeunes, un sur cinq, sortant du « système éducatif » (formations par l'apprentissage incluses) sans qualification ou avec seulement le brevet des collèges. Il s'agit pour l'essentiel d'élèves qui sont rentrés en classe de 6^e des collèges sans avoir les compétences suffisantes pour profiter pleinement des enseignements qui leur sont dispensés, compte tenu aussi de la façon dont ils sont dispensés. Les élèves qui sortent sans qualification et sans formation générale suffisante de l'École rencontrent d'extrêmes difficultés dans la recherche d'un emploi, et qui plus est d'un emploi stable. Le plus souvent, ils ne peuvent retirer que peu de profits d'une « formation tout au long de la vie ». Et au-delà, ils souffrent de nombreux handicaps sociaux, culturels et sanitaires. Ainsi l'espérance de vie, sur la période 1982-1996,

des moins qualifiés était, à l'âge de 35 ans, inférieure de 6,5 années à celle des cadres et professions libérales les plus qualifiés⁵. De plus, les probabilités pour que leurs enfants connaissent la réussite scolaire s'en trouve fortement affectée. Eux-mêmes d'ailleurs sont le plus souvent des enfants de parents ayant un faible niveau de formation⁶. Ainsi, l'échec à l'École est un facteur déterminant dans le maintien des inégalités sociales. La question posée est simple dans son énoncé: peut-on, dans des délais raisonnables – quinze à vingt ans – faire en sorte qu'il n'y ait non plus un jeune sur cinq mais moins d'un jeune sur cinquante sortant de l'École dans ces conditions totalement insatisfaisantes ?

Des mesures préventives doivent être recherchées à l'école primaire et plus particulièrement dans le pré-élémentaire, à l'École maternelle. En effet, ces difficultés sont le plus souvent préconstituées, et résultent de ce que ces élèves possèdent, avant même le cours préparatoire (CP), une maîtrise très insuffisante de l'oral, avec à la fois un vocabulaire réduit et des phrases insuffisamment organisées. Or, les élèves qui ne maîtrisent pas l'oral à l'entrée au CP ont de considérables difficultés à développer une pratique et une maîtrise de l'écrit. Le fait que leur langage initial d'expression orale soit une langue étrangère n'a que peu d'importance. C'est bien la qualité, la richesse de cette expression, qui importent.

Notre École maternelle, par ses méthodes et contenus pédagogiques, n'est pas ainsi le modèle que l'on croit, et les avantages qui peuvent aujourd'hui être retirés de la préscolarisation sont modestes. Le dédoublement des classes de cours préparatoire, par exemple, n'apporte ainsi que peu de remèdes aux difficultés constatées. Il est donc essentiel de repérer très tôt les enfants qui ne possèdent pas les compétences langagières de base, par exemple au niveau de la moyenne et de la grande section de maternelle, et de leur fournir une aide spécifique. Il existe des procédures dont le degré d'efficacité est raisonnable dès lors qu'elles s'appliquent à des élèves suffisamment jeunes. Et ces solutions sont d'autant plus efficaces qu'elles se déclinent en liaison étroite avec le milieu familial.

Mais on ne peut laisser les élèves arrivant ainsi au collège sans soins, en attendant une meilleure, hypothétique et future prise en charge antérieure des enfants. Quels dispositifs réparateurs peut-on proposer dès lors que les dispositifs de prévention sont insuffisants ou inefficaces ? Mais d'abord d'où vient-on ? Jusqu'au milieu des années quatre-vingt, les élèves étaient « orientés » en fin de classe de 4^e des collèges. C'était le cas pour environ 40 % des élèves, deux sur cinq, qui entamaient alors une préparation en trois ans au Certificat d'aptitude professionnelle (CAP) dans un lycée d'enseignement professionnel, ou bien encore étaient maintenus au collège dans des classes dites préprofessionnelles de niveau (CPPN), avant que de sortir du système de formation ou d'entrer dans une classe préparatoire d'apprentissage (CPA). J'ai proposé, en 1985⁷, de substituer à ces classes préparant directement à un CAP,

■ 5. Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm) : www.inserm.fr/servcom.nsf/

■ 6. OCDE, enquête PISA 2003 ; www.pisa.oecd.org

■ 7. BOEN spécial, n° 6, septembre 1987.

des classes de 4^e et de 3^e technologiques en collège et des classes de 4^e et de 3^e préprofessionnelles implantées en lycée d'enseignement professionnel, classes à l'issue desquelles les élèves pouvaient préparer en deux années un CAP ou un Brevet d'enseignement professionnel (BEP). L'effet de cette transformation, donnant ainsi quatre années au lieu de trois avec en conséquence une formation générale plus complète pour préparer le premier diplôme professionnel a été spectaculaire puisqu'elle a conduit sur une période d'une dizaine d'années, de 1985 à 1995, à une réduction par trois des sorties sans qualification. La suppression progressive des quatrièmes spécifiques au cours des dix années qui ont suivi, raisonnable à terme mais sans doute un peu trop rapidement instituée, ne s'est accompagnée d'aucune amélioration des performances du système éducatif. Celles-ci ont cessé, depuis 1995, de s'améliorer.

C'est la raison pour laquelle nous avons expérimenté puis proposé d'étendre au niveau national⁸ le concept de classes de 3^e implantées en lycée professionnel, classes dites de découverte ou d'initiation professionnelle, qui s'adressent d'abord aux élèves les plus en difficulté au collège, élèves ayant souvent redoublé des classes tant dans le primaire qu'au collège, et dont la probabilité de sortir sans qualification du système éducatif est extrêmement importante. Cette extension s'est là appuyée sur une expérimentation préalable, conduite en particulier dans l'académie de Reims⁹. Les résultats obtenus sont très significatifs et résultent de ce que les élèves bénéficient dès lors de la présence d'une équipe pédagogique resserrée, compte tenu de la polyvalence des professeurs d'enseignement général des lycées professionnels. Ils disposent, par ailleurs, d'une visibilité physique sur les parcours de formation ultérieurs, sont entourés d'enseignants bien au fait du monde de l'entreprise et qui mesurent précisément les compétences que doivent acquérir les élèves pour réussir aux épreuves des premiers diplômes professionnels.

Du collège, il faut ensuite passer au lycée. Toujours en 1985, afin, là encore, de pallier les effets en partie réversibles d'un niveau initial insuffisant des élèves, j'ai proposé au ministre de l'Éducation nationale, en janvier 1985, une idée qu'il a immédiatement adoptée¹⁰, idée qui constituait le deuxième étage de la fusée, à savoir la création d'un baccalauréat professionnel, dans un contexte où, une étude prospective conduite par le BIPE nous en avait convaincu, la proportion de jeunes de la génération conduite au baccalauréat devait s'accroître, en fait doubler à l'horizon 2000. Notre proposition visant à l'organisation pédagogique de ce nouveau baccalauréat résultait de la même logique que celle que nous avons mise en avant pour la création des quatrièmes ou troisièmes technologiques ou préprofessionnelles, à savoir recher-

■ 8. Eduscol, séminaire national, *La découverte professionnelle*, 30-31 mars 2005 et 5-6 avril 2005; www.eduscol.education.fr

■ 9. *Idem*.

■ 10. Pour une histoire de la création du baccalauréat professionnel voir :

– Mission École-Entreprise, *Pour une stratégie convergente du système éducatif et des entreprises: constat et recommandations* (mai 1985), Paris, La Documentation française, 1988.

– Barret P., *La politique éducative de la France de juillet 1984 à mars 1986*, thèse, Université de Paris-VIII, 1988.

– Prost A., « The Creation of the "baccalauréat professionnel" : a Case Study of Decision Making in French Education », *Journal of Education Policy*, 2000, n° 15, p. 19-31.

– Bloch D., « Éducation nationale 1985-2000, une "prospective-action" », 13^e colloque international de la revue *Politique et management public*, Strasbourg, 2003, à paraître.

cher à la fois un plus haut niveau de compétences générales et professionnelles en donnant plus de temps, tout en évitant des redoublements contre-productifs. Nous permettions ainsi à des élèves ayant obtenu le premier niveau de formation professionnelle, le BEP, d'aller jusqu'à un baccalauréat, par une préparation spécifique sur deux années, conduisant ainsi ces derniers à obtenir ce diplôme après quatre années d'études au-delà de la classe de 3^e, et non après trois années comme c'est le cas pour les baccalauréats des séries générales ou technologiques. Cette année supplémentaire était instituée afin de contribuer à compenser des lacunes dans la formation générale des élèves. Et là encore, le succès a été au rendez-vous, même si nous en sommes encore qu'à mi-parcours puisque désormais la moitié des quelques 200 000 élèves ayant réussi le BEP obtiennent ensuite un baccalauréat. C'est une réussite d'autant plus que ce baccalauréat est loin d'être facile. Pour ceux, nombreux encore, qui auraient des doutes à cet égard, je conseille de prendre connaissance dans leurs domaines de compétence des sujets proposés et d'examiner les copies rendues par les élèves. Aujourd'hui, la filière de relégation n'est pas la voie professionnelle, mais bien celle qui conduit encore 150 000 jeunes par an à sortir du système éducatif sans qualification.

Nous n'avons pu aujourd'hui faire fonctionner le troisième étage de la fusée qu'à l'échelle expérimentale, notamment dans les académies de Nantes, Montpellier et Reims. Il s'agit, dans cette phase, d'implanter en lycée professionnel des sections de techniciens supérieurs pédagogiquement adaptées tout au long de la première année de préparation, qui s'étale sur deux années, aux compétences spécifiques acquises, mais aussi aux lacunes encore présentes chez les élèves, étant entendu que les épreuves à l'examen ne sauraient différer de celles qui sont offertes aux élèves issus, par exemple, des séries technologiques. Là encore l'«égale dignité», l'attractivité de l'enseignement professionnel exige qu'il soit constitué non pas en «cul-de-sac», mais en parcours promotionnel et ouvert.

Sujets et objets de cette expérience

On comprendra dès lors plus facilement les objectifs visés lors de l'introduction expérimentale d'un enseignement de philosophie en lycée professionnel, expérience conduite à suffisamment grande échelle pour qu'elle puisse faire l'objet d'une évaluation, puisqu'elle s'est déroulée dans l'académie de Nantes, qu'elle a été étendue à l'académie de Montpellier, puis à celle de Reims et que je me suis efforcé d'y entraîner d'autres académies, notamment celles de Lille et Créteil, même si c'est à Reims qu'elle a connu la plus grande extension, puisque plus de la moitié des lycées professionnels sont engagés dans cette expérience.

Dès lors que le baccalauréat professionnel est bien un baccalauréat et que la philosophie constitue une des disciplines enseignées dans les séries générales ou technologiques, pourquoi ne serait-elle pas aussi présente dans les lycées professionnels? Alors que nous préparions au deuxième semestre de l'année scolaire 1997-1998 la rentrée 1998 de l'académie de Nantes avec l'idée d'introduire expérimentalement cet enseignement, nous avons été confortés dans notre démarche par les résultats d'une enquête d'opi-

nion, effectuée simultanément auprès des lycéens professionnels, enquête dépouillée fin mai 1997¹¹, qui établissait que les lycéens professionnels souhaitaient bénéficier d'un tel enseignement qui pouvait contribuer à revaloriser la « voie professionnelle ».

Mais il ne s'agissait pas seulement d'introduire un enseignement de philosophie en lycée professionnel au nom d'un principe égalitaire, pour le faire ressembler aux autres, pour contribuer à ce que j'avais appelé en son temps en introduisant le baccalauréat professionnel, l'« égale dignité » des diverses voies de formation ou encore pour améliorer son « image de marque », mais parce que nous en attendions des bénéfices significatifs pour les élèves.

Et là surgit une première difficulté à laquelle il m'a été souvent difficile d'échapper, à savoir une tentative de banalisation, d'enfermement disciplinaire de cet enseignement par les corps constitués, dès lors que parmi les membres de ces derniers, certains n'avaient pas saisi qu'en réalité l'approche pédagogique en usage dans les lycées professionnels est beaucoup plus subtile, beaucoup plus avancée que celle le plus souvent en usage dans les enseignements technologiques ou généraux, et qu'elle ne peut se concevoir sans une certaine dose de « pluridisciplinarité ».

Il s'agit en effet, et tous les pays européens ont accompli de notables progrès en ce sens, d'examiner la formation sous l'angle de ce qu'elle apporte comme compétences aux élèves, sachant que ces compétences doivent se décliner en connaissances, en aptitudes et en attitudes, en ne se limitant donc plus au seul champ des connaissances. Et une approche par les compétences exige un important travail interdisciplinaire, chacun pouvant apporter sa pierre à leur construction, avec une prise en compte du fait que les élèves diffèrent aussi selon le champ professionnel auquel leur enseignement les prépare. Et que cette transversalité n'est réalisable qu'à condition qu'il y ait une organisation pédagogique locale « volontariste », car tout ne peut résulter des relations de « sympathie » qui peuvent prendre place de façon spontanée entre quelques enseignants.

La question des connaissances philosophiques à acquérir par les élèves, qu'elles soient apportées au travers de notions et d'auteurs et qu'elles incluent une initiation à l'histoire des idées, qu'elle vise à une meilleure compréhension et une meilleure utilisation du sens des mots, ne constitue pas une difficulté insurmontable, dès lors que nombre de ces notions et la liste des auteurs qui peuvent faire l'objet de l'enseignement de la philosophie en lycée professionnel sont limités. Mais encore faut-il que le choix dans le champ du possible ne relève que de la seule responsabilité de chaque enseignant, qui seul est susceptible de prendre convenablement en compte la diversité des situations auxquelles il doit faire face.

Il est clair également que l'enseignement de la philosophie doit contribuer à développer les aptitudes des élèves. La définition de son apport est néanmoins complexe. En effet, la philosophie ne constitue pas la seule discipline à mobiliser pour l'acquisition d'une pensée autonome et plus argu-

■ 11. Consultation nationale (dite consultation Meirieu) : « Quels savoirs enseigner dans les lycées ? » Rapport final du Comité d'organisation, Paris, La Documentation française, 1988.

mentée, plus responsable, plus nuancée, plus profonde, plus logique, plus critique, pour son expression claire et convaincante... D'autres aptitudes, souvent non prises en compte dans la réflexion sur l'enseignement philosophique, pourraient également l'être, comme par exemple celles relevant de la créativité, de la capacité à travailler et à réfléchir en équipe, à soutenir une conversation et à débattre ou à rechercher et à traiter une documentation.

La question des attitudes est également essentielle, même si elle n'a été que rarement abordée. Afin d'éclairer ce « concept », on citera par exemple l'évolution des attitudes des élèves vis-à-vis de l'enseignement, le dépassement de leur revendication identitaire, leur capacité d'écoute et de dialogue raisonné, de prise en compte des objections, leur respect de valeurs diversifiées, leur confiance en eux-mêmes, leur curiosité intellectuelle, leur sens des responsabilités...

Il est clair qu'une évaluation de l'apport de l'enseignement de la philosophie ne peut ainsi résulter de la seule note d'appréciation d'une dissertation, ou des seules connaissances acquises. Ce n'est pas vouloir « instrumentaliser » la philosophie que de lui demander de jouer une fonction encore plus significative auprès des élèves.

Pour que cet enseignement ne soit pas totalement gratuit, j'ai décidé d'instituer un certificat de philosophie qui a ainsi été attribué, dans l'académie de Reims, aux élèves ayant réellement bénéficié de cet enseignement. Et je dois dire que les séances de remise de ce certificat auxquelles j'ai participé ont été particulièrement émouvantes et réconfortantes.

Au-delà, j'attendais de l'introduction de cet enseignement en lycée professionnel un effet important sur les enseignants eux-mêmes. Et cela pour diverses raisons. Il permet tout d'abord à ceux, volontaires, qui s'engagent dans cette expérience, de bénéficier d'une formation continue qui élève aussi leur niveau de compétence. Ils peuvent ainsi découvrir un milieu, celui des lycées professionnels, et celui des lycéens qui s'y forment, qui leur est le plus souvent totalement étranger. Les difficultés mais aussi les avantages spécifiques qui résultent de ce positionnement et le fait que cet enseignement soit « gratuit » ne se traduisant pas, aujourd'hui, par une note prise en compte pour l'obtention du baccalauréat, nécessite une profonde remise en cause des méthodes d'enseignement, celui-ci n'étant plus imposé, mais devant s'imposer, et s'imposer à des adultes. Et avec la nécessité, qui constitue un principe de base de la pédagogie, de prendre les élèves tels qu'ils sont, et non pas tels que l'on voudrait qu'ils soient, ce qui exige de prendre le temps et l'attitude nécessaires pour les écouter, pour mieux les connaître, avec leurs points faibles mais aussi avec leurs points forts, tout en maintenant l'ambition pour sa propre action, qui est bien celle de contribuer à élever au plus haut possible leur niveau de compétence en les amenant à la philosophie. Il s'agit ainsi de co-construire l'enseignement, de le ré-inventer, avec un enseignant qui prend en compte, en temps réel, les réactions des élèves, mais qui sait où il les conduit. D'ailleurs, ceux-ci ne pourraient admettre un enseignement « au rabais ». Pour les enseignants, améliorer la qualité de leur enseignement ne peut, pas plus que pour les sportifs, se passer d'exercices difficiles pour

dépasser ensuite les performances antérieures. D'où des apprentissages, pas toujours aisés mais rarement douloureux, dont les bénéficiaires doivent ensuite être mis à profit, y compris lors des enseignements que le professeur sera amené à effectuer dans le cadre des séries générales ou technologiques. À cet égard, j'ai apprécié, à Reims, que plusieurs professeurs enseignant en classe préparatoire aux grandes écoles aient été volontaires pour participer, pour une partie de leurs enseignements, à cette « expérience » qui devait leur permettre, à eux comme aux autres, de vérifier que les lycéens professionnels sont des lycéens « comme les autres », et de comprendre d'où ils viennent et ce qu'ils ont fait pour en arriver là.

J'ai, dans tous les cas, à Nantes comme à Montpellier¹² et Reims, tenté de renouveler l'approche de la formation continue des enseignants en introduisant ici des groupes d'études et de recherche (GER), là, à Reims, des groupes de formation par la recherche (GFR) dont un, bien sûr, consacré à l'enseignement de la philosophie en lycée professionnel.

Cette « expérience » constitue tout à la fois une « provocation », mais aussi une « nouvelle chance » pour l'enseignement de la philosophie pour autant qu'il soit admis que les « techniciens » puissent aussi être des philosophes. Il faut ainsi accepter l'idée qu'il n'existe pas des hommes ou des femmes qui auraient les neurones dans les doigts (l'« intelligence concrète »), alors que pour d'autres ceux-ci seraient localisés dans le cerveau (l'« intelligence abstraite »). Le concret professionnel empêche-t-il de passer à l'universel ou au contraire ne peut-il constituer un socle à partir duquel la pensée philosophique pourrait s'extraire d'un microcosme ? Et nos meilleurs philosophes ne sont-ils pas précisément ceux qui ont pu se dégager du calcifiant « fondamentalement et authentiquement philosophique » ? Quelle autre discipline se définit-elle comme devant, dans la durée, rester fidèle à elle-même ? Aujourd'hui nos médicaments les plus efficaces proviennent de la collaboration entre les chimistes et les biologistes, les nouvelles technologies de l'information et de la communication n'existeraient pas sans que les mathématiciens et les physiciens n'aient réussi à travailler ensemble, et désormais la voie est aussi ouverte aux sciences humaines pour relever notamment dans ce domaine de nouveaux défis... Même si le monde est de plus en plus complexe, de plus en plus incertain, la nécessité d'un nouvel encyclopédisme, avec des savoirs interconnectés, constitue une évidence prospective car il permet seul, dans cette complexité accrue, de séparer l'essentiel de ce qui l'est moins.

Cette expérience n'avait ainsi pas seulement pour sujet les élèves des lycées professionnels, mais tout autant les enseignants, les corps d'inspection, les « managers » du système éducatif. Elle s'adressait aussi à la formation initiale et continue des enseignants, à l'enseignement de la philosophie, à la conduite de l'innovation, à l'autonomie pédagogique non seulement individuelle mais aussi collective des enseignants, mais pourquoi pas à la philosophie elle-même.

■ 12. Groupe d'études et de recherche sur l'enseignement de la philosophie en lycée professionnel, Montpellier, juin 2001.

Quelques « conclusions provisoires »

Nous les examinerons successivement en les distinguant d'abord selon le « sujet » qu'elles concernent, en précisant que même si ces « conclusions provisoires » ne sont pas partagées par la totalité des acteurs ayant eu à intervenir tout au long de l'expérience en cours, elles décrivent néanmoins des points de vue très largement majoritaires, exprimés dans de nombreux rapports rédigés par les enseignants concernés, ou par les corps d'inspection territoriaux ou nationaux ou par des universitaires et présentés, pour certains d'entre eux, lors d'un colloque et d'une université d'été que nous avons pris l'initiative d'organiser à Reims, ou rassemblés dans un *Cahier* édité par l'académie de Créteil.

En ce qui concerne les élèves tout d'abord. En dépit de la « gratuité » des cours de philosophie, et malgré le fait que les élèves en ayant bénéficié appartenaient à des classes prédésignées qui n'avaient pas choisi de suivre cet enseignement, non seulement celui-ci n'a pas été rejeté, mais la plupart des élèves ont été « conquis » par les cours mais aussi par les professeurs qui en avaient la charge, et leur assiduité a été remarquable. « Ils ne viendraient pas au cours s'ils s'y ennuyaient. »

Et l'absence d'une évaluation au baccalauréat souvent les libère. Et ils fonctionnent souvent sur l'« affectif ». Il faut dire qu'il y avait de leur part une véritable attente de considération, et cet enseignement, par son existence même, par son caractère symbolique, démontrait qu'on les considérait, non plus de façon méprisante, mais comme des lycéens « ordinaires », placés sur le même pied que les lycéens des voies générales ou technologiques, non comme des « barbares » devant être placés à l'écart de l'exercice de la pensée abstraite.

Par ailleurs, les enseignants étaient volontaires et « motivés » pour assurer cet enseignement qui nécessitait de leur part un engagement « physique » intense, une intelligence des situations afin, sans cesse, d'impliquer les élèves. Dans les très rares cas où ces enseignants n'étaient pas volontaires, à l'inverse, des situations quasi conflictuelles ont pu être observées, notamment en raison de jugements préconstitués sur les capacités des élèves de lycée professionnel à bénéficier de cet enseignement.

Non seulement la grande majorité des élèves souhaite que cette expérience se poursuive, mais ils pensent qu'il faudrait réussir à la banaliser. Cet enseignement leur permet, sous forme de moments privilégiés où ils peuvent librement s'exprimer, de mieux comprendre les autres, de découvrir des questions auxquelles ils n'auraient pas pensé, de disposer de nouveaux outils pour leur vie personnelle. Pour eux la philosophie a été une « bonne surprise ». Ils n'en sont pas revenus. Et à la sortie, ils ont envie d'y revenir.

Peut-on trouver un moyen terme entre cette gratuité et un plus qui pourrait être reconnu à ceux qui ont su profiter pleinement de cet enseignement ? Cette question pourrait être résolue sous la forme d'une option facultative au baccalauréat. Mais pourquoi faudrait-il que la philosophie soit seulement optionnelle pour les bacheliers professionnels ?

Les enseignants ont été, dans leur quasi-totalité, volontaires puis choisis par les corps d'inspection territoriaux. Ils ont été bien intégrés dans les équipes éducatives des lycées professionnels, où leur apport, notamment en conseil

de classe, a partout été jugé original et fructueux. Et ils n'ont pas regretté d'avoir contribué à la réussite de cette expérience, même si elle les a conduits à donner beaucoup d'eux-mêmes.

Pour les enseignants, comme nous l'avions souhaité, ce travail exercé au sein des lycées professionnels a contribué à une remise en cause de leurs méthodes pédagogiques : ils ont appris à faire travailler les élèves en groupe, à entretenir un dialogue permanent et construit avec des élèves dont le degré de maturité les a le plus souvent surpris.

Les enseignants ont réussi à ne pas baisser le niveau de leurs interventions avec des élèves qui, de fait, tranchaient peu avec ceux des séries technologiques, sinon qu'ils étaient sans doute davantage demandeurs d'un enseignement de philosophie et davantage conscients de ce que celui-ci pouvait leur apporter. Et ils ont démontré qu'il y avait matière à réinvention, et mille et une manières d'enseigner la philosophie, sous réserve d'en garder l'essentiel, viser à la distanciation, à la conceptualisation tout en recherchant la précision et la cohérence du discours.

Bien sûr tous nos enseignants ont rencontré une redoutable difficulté, à savoir le « blocage » de la plupart des élèves devant l'écrit, et d'abord dans les sections industrielles, majoritairement masculines, blocage résultant notamment des situations d'humiliations auxquelles leurs insuffisances dans ce domaine les ont souvent conduits, avec une souffrance et une autodévalorisation permanentes. Mais cet enseignement leur a souvent permis de s'en extraire. L'objectif de la dissertation rédigée en solitaire a ainsi bien vite été remplacé par celui d'un ré-apprentissage croisé de l'oral et de l'écrit, fruit le plus souvent d'un travail interactif et collectif, en estompant le caractère spontané de l'oral et le caractère définitif de l'écrit, où l'argumentation s'adresse à la classe plutôt qu'à la copie, qui devient dès lors un écrit collectif, la « mémoire de la classe ».

Les enseignants ont pu ainsi développer une vraie « compétence » pour les élèves, en leur redonnant confiance en eux-mêmes, en les convainquant de leurs capacités à penser de façon autonome. Il s'est agi pour les enseignants, en considérant que l'écrit n'était pas une fin en soi mais une technique d'aide à la structuration de la pensée, d'accompagner de façon spécifique les élèves par une aide à l'écrit, en ne se satisfaisant pas du cours « oral » traditionnel, et pour les élèves, de façon tout aussi spécifique, de travailler aussi par oral, en ne se limitant pas à une production « écrite ». Et ainsi chacun a pu faire de la philosophie sans poser la philosophie comme préalable, mais après une « mise en jambes » indispensable. Grâce à nos enseignants, la philosophie s'est plutôt bien sortie de l'épreuve du lycée professionnel à laquelle nous l'avions soumise.

Un des objectifs recherchés était également de renouveler notre approche de la formation continue des enseignants, en développant son caractère universitaire. Nous avons pu effectivement, autour de cet enseignement, développer un mode de formation continue novateur, à la fois pratique et théorique. Le premier élément du triptyque a été constitué par ce que nous avons intitulé « groupes de formation et de recherche ». Dans tous les cas ces groupes associent des universitaires, et malheureusement rares sont ceux qui relèvent

des IUFM, des membres des corps d'inspection territoriale et des enseignants du second degré. Je dois dire que j'ai partout été frappé par l'existence, y compris dans nos établissements scolaires, d'enseignants ayant une capacité à mener des recherches. Nous disposons dans nos établissements de richesses inexploitées, ici des professeurs ayant obtenu un doctorat, là des auteurs d'ouvrages remarquables. En matière d'optimisation des ressources humaines, l'École dispose d'une considérable marge de progrès ! Nous avons, avec le même objectif, organisé par ailleurs à Reims un colloque et une université d'été afin d'échanger avec des collègues, et pas seulement des philosophes, directement ou indirectement intéressés au niveau national par cette expérience. Cet ensemble cohérent formé de groupes de recherche, d'universités d'été et de colloques, avec un suivi précis mais ouvert des actions par les corps d'inspection territoriale peut constituer un modèle de ce que devrait être une formation continue des enseignants méritant le nom d'universitaire. Et les bénéfices de cette formation continue ont partout été jugés ré-exportables vers les séries générales et technologiques.

Quelques remarques décentrées permettent de compléter cette présentation. La première : historiquement la plupart (toutes ?) des réformes significatives du système éducatif ont été le fruit de réflexions qui lui étaient largement extérieures, ces réflexions conduisant à des décisions s'imposant à chacun, selon le mode *up-down*. Nous avons en plusieurs occasions, dont celle-ci, montré qu'il pouvait en être autrement. Que le *bottom-up* pouvait aussi avoir sa raison d'être. Mais cette autre procédure est encore peu familière au sein de la maison Éducation nationale, où elle se heurte encore trop souvent à la volonté de pouvoir de l'administration ou de certains corps constitués. Et pourtant, l'essentiel de la « matière grise » de l'Éducation nationale se trouve bien être « sur le terrain ». Dans ces conditions, peut-on encore ici aussi séparer ceux qui pensent de ceux qui agissent ?

En revanche, et là aussi nous avons encore singulièrement à progresser, le « pilotage stratégique » du système éducatif est assumé de façon beaucoup trop floue par ceux dont cela devrait être la principale fonction, de sorte que les effets des décisions prises sont mal connus, et les mesures correctrices souvent prises au hasard, sans mesurer leur degré de pertinence. Et nous ne pouvons nous satisfaire, pour ce qui est par exemple de l'introduction de la philosophie en lycée professionnel, de la seule évaluation des savoirs assimilés par les élèves, sans que soient simultanément mesurées leurs nouvelles aptitudes, et aussi les modifications de leurs attitudes. Ainsi par exemple, comment cet enseignement réagit-il sur les enseignements correspondant aux autres disciplines enseignées ? sur le climat scolaire ? Quels apports aussi à leur vie sociale ? Contribuent-ils au choix de leur métier, au déroulement de leur carrière ? C'est sans doute beaucoup demander à un enseignement qui se déroule pendant au plus deux heures par semaine sur une petite année scolaire, mais il n'empêche que ces questions méritent d'être posées, et les réponses qui leur sont données utiles à prendre en compte, comme méritent également d'être mieux analysés et capitaliser les bénéfices que peuvent retirer les enseignants eux-mêmes de cette « expérience ».

Notons cependant que le terme d'expérience utilisé jusqu'ici, n'est probablement pas celui qui convient en ce sens que, comme l'a écrit l'inspecteur général Jean-Louis Poirier, « personne n'a cherché à prouver quoi que ce soit ». « Il ne s'agit pas de vérifier l'aptitude des élèves de lycée professionnel à suivre un enseignement de philosophie ; il s'agit seulement de proposer aux élèves des lycées professionnels un enseignement général auparavant proposé aux seuls élèves des séries générales et technologiques. » Je lui laisserai ainsi le dernier mot.

Un nécessaire rééquilibrage

par Juliette Mahourdeau, professeur de philosophie

C'est aujourd'hui un truisme de dire que « l'École ne diminue pas globalement les inégalités de chances d'accès à tel ou tel destin, la reproduction sociale l'emportant très largement sur la mobilité¹³ ». L'introduction de l'enseignement de la philosophie au baccalauréat professionnel peut-elle, en fin de parcours, contribuer à un rééquilibrage ? Elle pose un problème tout autant philosophique que politique et pédagogique. Elle est l'occasion de repenser de manière intempestive et éclatante toute une série de postulats et de valeurs plus ou moins laissés en sourdine par la société et le système scolaire. C'est sans doute parce que l'inégalité des formations scolaires atteint un niveau d'inefficacité coûteux pour la société elle-même, qu'elle se soucie des remédiations possibles. L'engagement déterminé des professeurs enseignant déjà la philosophie en lycée professionnel, comme l'hostilité de certains milieux, suscitent un débat d'idées radical où il est question de ce que notre société veut pour elle-même en termes d'égalité, de liberté et de fraternité, puisqu'on ne peut s'interroger sur la philosophie en lycée professionnel sans qu'il y soit question de la finalité de l'École, du principe supposé ou réel de l'égalité des chances, de la citoyenneté et de la formation à la citoyenneté, de la reproduction familiale de l'échec scolaire et de ses conséquences sociales, du sens de l'enseignement de la philosophie au niveau du baccalauréat.

Le débat engage trois « acteurs » : les élèves de bac pro, la philosophie et son enseignement dans le secondaire, l'instance de décision politique.

Les élèves

Les élèves de terminales bac pro sont ceux qui ont réussi à transformer leur échec scolaire en réussite. Une minorité seulement revendique un choix positif pour la filière professionnelle. Ils ont déjà accompli un parcours remarquable et les sociologues soulignent le changement intervenu dans l'estime d'eux-mêmes. Par exemple, François Dubet caractérise l'attitude des élèves de bac pro comme faite d'optimisme et de dynamisme, à la différence de ceux de CAP ou de BEP. « Ils ont le sentiment de récupérer le bac » et de rejoindre l'enseignement normal. « Le bac a de la dignité », « C'est un bac quand même¹⁴ ». Quelques-uns, les plus âgés, veulent cesser là leurs

■ 13. Bihl A., « La société démocratique face aux inégalités », in les *Cahiers français*, mai-juin 2003, n° 314.

■ 14. In *Les Lycéens*, Paris, Seuil, 1996, coll. « Points », p. 158.

études et trouver du travail. Un bon nombre d'entre eux souhaitent les poursuivre en BTS. Ils apprennent vite qu'ils auront besoin de la philosophie, au moins déjà pour remplir leur dossier d'inscription. Ils savent que c'est dans les matières générales qu'ils auront le plus de difficultés et que le cours de philosophie peut les préparer à les affronter.

La plupart des élèves sont intéressés par le cours. Il faut rappeler qu'une des revendications lycéennes a porté sur l'introduction de l'enseignement de la philosophie en bac pro. Certains témoignent d'une curiosité dès le début de l'année. «Madame, on étudiera des textes de philosophes?» demande Anna P. le jour de la rentrée. Elle a fini l'année en écrivant un petit article sur la liberté chez Rousseau dans le magazine du lycée. Elle est maintenant en BTS. D'autres y résistent aussi. Des élèves ne viennent pas au cours, pourtant obligatoire. D'autres ont un mal réel à se concentrer et à rester attentifs. L'aspect actuel de gratuité – pas d'interrogation au bac – a des effets ambigus, soit il libère, soit il démotive des élèves à l'emploi du temps par ailleurs chargé. Une enquête faite auprès des collègues montre que les plus réticents à l'enseignement de la philosophie sont ceux qui déjà peinent dans les autres matières. Ce qui montre que la difficulté d'enseigner, quand elle existe, n'est pas propre à la philosophie mais est partagée avec les matières traditionnellement lieux d'échec et parfois même avec l'enseignement professionnel. Sans doute faut-il, maintenant que l'enseignement gagne en maturité, que les choses soient clarifiées et qu'il y ait une épreuve au bac, à l'effet stimulant si elle est valorisante. C'est vrai aussi que cette évaluation demande un effort d'imagination car on ne peut transposer les types d'épreuves connus dans les autres bacs aux bacs pro, étant donné la difficulté qu'ont la plupart des élèves à l'écrit, et ceci est sans doute notre problème principal, à nous professeurs de philosophie.

Il y a trois caractéristiques, plus spécifiques aux élèves de bac pro, qui ont des effets sur l'enseignement de la philosophie : une réussite scolaire tardive liée à une faible maîtrise de l'écrit, dans la rédaction, dans l'orthographe grammaticale ; une plus grande spontanéité à l'oral et une plus grande maturité en général. Étant donné celles-ci, trois questions se posent qui interrogent la conception que l'on se fait de la philosophie elle-même : la philosophie peut-elle, veut-elle, doit-elle s'enseigner dans ces classes ?

L'enseignement de la philosophie

La philosophie peut-elle être enseignée en lycée professionnel ? C'est ici qu'il faut apporter quelques conclusions, obtenues par les professeurs y enseignant déjà, communiquées au colloque qui s'est tenu à Reims en mars 2005 (après celui de mai 2001).

De fait, il faut reconnaître que cet enseignement a lieu et sur une échelle assez vaste puisque environ la moitié des terminales bac pro de l'académie en ont bénéficié. C'est un enseignement non seulement possible mais réel. Certes, nous n'avons pas eu la même pédagogie qu'en terminale L, reconnaissant par là que l'enseignement de la philosophie n'en est pas la seule exposition et qu'il tire bénéfice d'un effort pédagogique d'ailleurs très diversifié et diversifiable au vu de nos échanges. Avouons aussi que nos élèves de terminales générales et technologiques n'ont pas été déçus du transfert dans leurs classes de

quelques tours pédagogiques découverts à l'occasion de notre enseignement en LP. Peut-être aurait-on l'audace de refuser que ces cours fussent de philosophie. Il est des questions auxquelles notre enseignement s'affronte et que l'enseignement en bac pro attise : est-ce que la philosophie se dévoie, se perd elle-même en se risquant à une pédagogie ? Est-ce que cela fait sens pour elle de se proposer une recherche pédagogique ? L'expérience menée en bac pro rend une réponse envisageable : ce n'est pas si extraordinaire ! C'est même assez simple pourvu que l'on se soit donné un nombre précis, mais limité d'efforts de la part des élèves. Tout d'abord pour assurer que l'enseignement ne soit qualitativement pas différent de celui des autres terminales, il y a un programme de sept notions dont deux sont obligatoires : le langage (précisé en : le langage et la pensée ; la communication), la connaissance et la raison (le savoir scientifique, la métaphysique – un brin provocateur), deux autres au moins sont à choisir dans deux groupes : d'une part, le travail (la transformation de la nature, la division du travail), la justice (la force et le droit, les échanges), d'autre part, l'art (le beau naturel et le beau artistique, le plaisir esthétique), la liberté (l'État, la responsabilité), le bonheur (l'existence, le désir et sa satisfaction). Maintenant, comment mener le cours ?

La capacité à se départir de l'attitude naturelle et de l'opinion, de même que l'apprentissage de la problématisation, peuvent être obtenus par le cours dialogué et l'usage du tableau. Ceci fait opportunément l'objet d'une première séance où chacun peut s'exprimer sans être jugé. Tout est noté dans des colonnes qui classent les opinions, dont la diversité et les contradictions sont destinées à être tellement visibles qu'elles seront déroutantes et insatisfaisantes pour les élèves eux-mêmes. Il s'agit de susciter des réactions, de ne pas laisser l'impression que l'on impose une opinion parmi d'autres, ce dont les élèves se méfient extrêmement, et finalement faire parvenir les élèves à une problématisation.

Voici deux exemples de cours sur le travail qui ont obtenu des réactions différentes dans deux classes. Dans la première, une classe de garçons (terminale « étude gestion, organisation de travaux »), le cours fut quasiment impossible à cause de cette difficulté du décentrement. Les élèves ont cru que je les remettais en cause dans leur aspiration à aller travailler, dans leur goût pour le travail, alors qu'évidemment telle n'était pas mon intention ! Le simple fait de questionner, de mettre à distance leur avenir très proche, leur a été très violent. L'effort pédagogique doit donc consister à faire en sorte que la mise à distance ne soit pas imposée mais vienne d'eux-mêmes. Le décentrement ne peut jamais être présumé et ne doit pas être considéré comme accessible rapidement. Mais il n'est pas toujours difficile à obtenir comme le montre l'exemple suivant. Dans la classe « art et métier d'art », les filles ont beaucoup à dire et s'intéressent car elles ont, prégnant à l'esprit, le modèle de la mère au foyer qui s'interpose déjà avec ce qu'elles ont vécu en stage. Mon projet est de faire venir les élèves à la problématique très classique : le travail est-il formateur ou aliénant ? Je veux faire en sorte que ce soit elles qui formulent la question. Donc je ne la pose pas. Je pars de plus simple et plus immédiat : « Aime-t-on ou n'aime-t-on pas travailler ? » Je trace deux colonnes au tableau. Elles prennent des notes sur leur cahier. La discussion se poursuit jusqu'à ce que la problématique visée soit formulée.

L'acquisition de contenus théoriques et de connaissances vient par la lecture et le commentaire patient de textes de philosophes. Là encore, les élèves progressent par l'échange oral auquel ils sont enclins, davantage que dans les séries générales. Cet exercice correspond au commentaire que l'on pratiquait autrefois au bac, d'abord une paraphrase clarifiante, ensuite la recherche de ce qu'apporte le texte à la question. Il faut prendre le temps de l'explication et de l'argumentation. Mais le risque est de prendre trop de temps et de laisser les élèves peu habitués à l'argumentation. À nous de trouver la bonne mesure... Sur le travail, nous avons étudié les textes de Marx qui sont dans tous les manuels des autres terminales.

Mais ils ne savent pas prendre de notes. Il faut donc dicter quelques phrases de synthèse, que chacun consigne dans un cahier personnel. On écrit beaucoup au tableau. L'usage du tableau et la dictée sont un mi-chemin entre l'oral et l'écrit.

À l'effort pédagogique de l'explication patiente, se joint l'exigence d'une langue très simple. Simple étant à entendre non au sens d'appauvrissement, mais au sens de la simplicité des natures simples cartésiennes, c'est toute la difficulté ! Il faut parvenir à la simplicité de l'idée et construire ensuite la complexité de l'objet étudié dans l'échange avec les élèves. L'élaboration d'un objet conceptuel est une pratique du langage que les élèves ne connaissent en général pas et qui les décontenance, habitués qu'ils sont à la transmission de messages audiovisuels. Mais certains sont heureux de la découvrir. Ainsi Céline m'a déclaré en fin d'année : « Madame, on ne parle pas comme à la maison ! » Elle voulait dire trois choses : 1°, bien sûr, la langue n'est pas la même, on n'emploie pas les mêmes mots qu'à la maison, et 2°, on ne parle pas de la même chose. Mais surtout 3°, parlant, on n'a pas la même intention. Céline avait commencé à comprendre d'elle-même, en en faisant l'épreuve, c'est cela qui est important, ce en quoi le langage est un lieu de construction intellectuelle. Elle avait ajouté une réflexion concernant le bénéfique qu'elle avait tiré du cours de philosophie pour les autres disciplines. Elle comprenait mieux le sens des sujets et des questions qui lui étaient proposés.

Avec quelque attention pédagogique, un authentique cours de philosophie est possible en bac pro. Comment dès lors s'en persuader alors qu'il a parfois, voire souvent, difficilement lieu dans les séries technologiques ? Là encore la réponse n'est pas impossible et énonce d'ailleurs des conditions à maintenir : les effectifs sont peu nombreux (cela est dû aux matières professionnelles et au nombre d'élèves limité dans les ateliers ; notons toutefois que certaines options voient leurs élèves regroupés dans les enseignements généraux autres que la philosophie) et le programme – bien réel comme on l'a vu – est conçu comme un guide qui accepte de la souplesse et une certaine lenteur, très efficaces aussi bien dans la qualité de la compréhension que dans la motivation, puisqu'elles permettent aux élèves d'orienter parfois le cours dans les digressions qu'ils proposent.

Maintenant, les enseignants de philosophie voudront-ils aller en lycée professionnel ? Certes, c'est à chacun de le dire ! Mais on peut rappeler les précautions indispensables et à *maintenir* comme dispositif de sécurité, prises

dans l'académie de Reims : les professeurs sont volontaires, ils n'ont pas un service complet en lycée professionnel. Il ne faudrait pas reproduire en LP les affreux services à six ou huit classes en séries technologiques qu'ont des collègues malheureux.

La philosophie doit-elle être enseignée en lycée professionnel ? C'est finalement une question morale et politique.

La décision politique

Pensons-nous que l'enseignement de la philosophie a un rôle de formation aussi bien intellectuelle que citoyenne auprès des élèves, sujets en devenir ? C'est ce que laisse croire la récente présentation des nouveaux programmes des classes générales et technologiques. Citons : « L'enseignement de la philosophie en classe terminale a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement et de lui offrir une culture philosophique initiale [...]. Cet enseignement vise dans l'ensemble de ses démarches à développer chez les élèves l'aptitude à l'analyse, le goût des notions exactes et le sens de la responsabilité intellectuelle. Il contribue ainsi à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain. » Pourquoi les 135 000 élèves (rentrée 2003) de terminales bac pro, dont 78 % auront le bac, n'auraient pas droit à cette formation ? Comment le justifier ? Pourquoi n'en auraient-ils pas besoin ? N'en seraient-ils pas capables, pas dignes, alors qu'ils peuvent poursuivre des études en BTS ? Comment ne pas penser que l'introduction de la philosophie, matière prestigieuse, apanage des hommes libres, au bac pro, participerait à l'égalisation des destins scolaires ?

C'est grâce à la création des baccalauréats professionnels que le nombre de bacheliers s'est vu augmenter depuis 1985, et ainsi le niveau de formation des jeunes citoyens. Malgré cette réussite, le lycée professionnel conserve l'image du lycée de l'échec. Est-ce que l'égalisation des bacs ne permettrait pas de faire valoir la voie professionnelle comme une voie qualitativement aussi qualifiante ? Un certain nombre d'élèves échouent en séries générales et technologiques alors qu'une orientation positive et non dénigrée en lycée professionnel leur aurait certainement mieux réussi scolairement, universitairement et professionnellement. Même si l'enseignement de la philosophie a d'autres raisons d'être que celle de l'image du bac, comme on vient de le rappeler, il faut reconnaître que le choix d'orientation se fait beaucoup selon l'image de la série. Du point de vue de l'institution scolaire, de l'effort démocratique en vue de la justice scolaire, cela compte.

Maintenant qu'un enseignement philosophique a été donné aux élèves de terminales bac pro, il se vérifie qu'il est possible et souhaitable aussi bien scolairement qu'intellectuellement et démocratiquement. On se demande franchement comment on peut refuser la philosophie à ces jeunes gens, déjà légalement citoyens, comment la question de la légitimité de l'introduction de son enseignement peut encore se poser. Doit-on croire qu'il s'agit de la question du financement ? Mais alors c'est à une question portant sur le sens de notre démocratie française, sur l'équilibre de ses dépenses et de son offre scolaire qu'il faut faire face.

Questions à Jean-Louis Poirier, inspecteur général de philosophie

■ **Frank Burbage** *Parmi les missions principales de l'Inspection générale figure l'évaluation d'ensemble du système éducatif en France. Quels critères vous semble-t-il pertinent de mettre en œuvre pour conduire les différentes évaluations dont vous avez la responsabilité ?*

■ **Jean-Louis Poirier** Je précise d'abord que l'évaluation globale du système éducatif n'est pas une évaluation disciplinaire. Quant aux critères pertinents, je me contenterai de rappeler que la loi fixe un certain nombre d'objectifs à l'institution scolaire, au premier rang desquels la réussite de tous les élèves.

■ **F.B.** *Comment appréciez-vous la distribution actuelle des études secondaires dans ses trois voies – professionnelle, générale, technologique ?*

■ **J.-L.P.** Je n'ai pas de commentaire particulier à faire. Une diversification des voies est évidemment requise, ne serait-ce que pour rendre possible, justement, la réussite de tous les élèves. Cela dit, il faut constamment veiller à éviter que cette diversification n'aboutisse, dans les faits, à une ségrégation.

■ **F.B.** *Comment expliquez-vous la répartition actuelle des enseignements de philosophie au lycée ? et son absence dans les lycées professionnels (si l'on exclut les expériences d'introduction qui se sont développées ces dernières années) ? Quels sont les problèmes posés selon vous par cette répartition ?*

■ **J.-L.P.** La principale explication de cet état de choses (car il y a évidemment une foule d'éléments qui y contribuent), c'est l'histoire, ou plutôt l'absence d'histoire. Lorsque le lycée – au sens traditionnel et classique (voué à ce qu'on appelle l'enseignement général et réservé à une minorité d'élèves) – s'est élargi, il a paru naturel à beaucoup que la philosophie, supposée relever de la théorie pure, ne soit pas enseignée à de futurs « praticiens ». Même si l'Inspection générale a beaucoup fait alors pour qu'elle soit présente dans les séries technologiques, l'image d'une philosophie réservée aux cursus généraux et classiques se porte bien.

Quant aux problèmes posés par cette répartition, ils sont de deux ordres : premièrement, il en résulte un déséquilibre qui non seulement accrédite la représentation selon laquelle la voie professionnelle serait moins digne que les autres mais aussi qui compromet la réussite des élèves en leur refusant une formation générale de qualité ; deuxièmement, cette situation enferme la philosophie dans une image traditionnelle et élitiste qui lui fait beaucoup de tort.

■ **F.B.** *Quel jugement portez-vous sur cette décennie d'introduction partielle d'un enseignement de philosophie dans certains lycées professionnels ? Parmi les difficultés rencontrées par les professeurs qui participent à ces expériences, quelles sont celles qui retiennent le plus votre attention ? Y a-t-il des moyens d'y remédier ?*

■ **J.-L.P.** Je n'ai pas de jugement à porter sur cette action : une évaluation va être conduite, l'année prochaine, par l'IGAENR et l'IGEN, de ce qui s'est fait dans l'académie de Reims. Beaucoup de difficultés ont été rencontrées, la première étant évidemment la maîtrise de l'écrit. Je me bornerai à dire que, à des degrés divers, ces difficultés ne sont pas propres à la voie professionnelle et que les professeurs, qui échangent beaucoup à ce sujet, les affrontent avec beaucoup de détermination.

■ **F.B.** *Qu'est-ce que l'enseignement de philosophie peut gagner à son introduction en lycée professionnel ? Comment voyez-vous l'interaction entre les différentes voies – les différents niveaux peut-être aussi – dans lesquels l'enseignement de la philosophie se déploie aujourd'hui ?*

■ **J.-L.P.** Je crois que l'enseignement de la philosophie peut gagner beaucoup à exister dans les LP. D'abord en terme de sérieux philosophique, car n'existe pas avec les élèves de LP, la connivence qui permet trop souvent dans les séries générales, d'esquiver les vrais problèmes ; ensuite, on peut espérer un effet en retour, qui permette un renouvellement des pratiques dans la voie générale elle-même et donc d'y affronter des difficultés assez souvent objet de déni. Cela est probablement vrai aussi de l'extension à d'autres niveaux, mais le problème est complexe : il touche à la question d'une progressivité de l'enseignement de la philosophie.

■ **F.B.** *Au terme d'un entretien avec Marcel Gauchet¹⁵, vous prenez acte des transformations et des difficultés que connaît aujourd'hui le modèle républicain, et ceci paradoxalement du fait de la réussite qui a été la sienne, au cours de plus d'un siècle d'histoire scolaire. Vous dites que l'« idée de république peut faire fonction, à condition d'être bien comprise, bien articulée à la réalité, d'une sorte d'idée régulatrice ». Pourriez-vous expliquer en quoi consiste cette « bonne compréhension » et cette « articulation à la réalité » ?*

■ **J.-L.P.** Permettez-moi de ne répondre que d'un mot, et sans doute partiellement. Je crois que l'articulation à la réalité consiste à ne pas nier, au nom des principes, les problèmes qui se posent. Mais qu'on nous accorde en retour que ce n'est pas parce que nous croyons être attentifs au réel que nous oublions les principes.

Entretien réalisé en juillet 2005

■ 15. Revue de l'Inspection générale, février 2004, n° 1, p. 86.

LA PHILOSOPHIE EN LYCÉE PROFESSIONNEL [2]

Nous publions dans ce numéro 104 des *Cahiers philosophiques* le second volet de l'article «Enseigner la philosophie en lycée professionnel». À la suite des contributions de Juliette Mahourdeau, Daniel Bloch et Jean-Louis Poirier, qui figurent dans le numéro 103 de la revue (octobre 2005), on lira ici les analyses de Francis Foreaux et d'Emmanuel Koerner.

L'enseignement de la philosophie en lycée professionnel, qui s'est développé ces dernières années dans l'académie de Reims, fera en 2006 l'objet d'une évaluation ministérielle par l'Inspection générale de l'Administration de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR) et par l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN). Celle-ci sera l'occasion de faire à nouveau le point sur cette question importante et complexe.

Comme nous l'avons déjà fait dans la présentation initiale de ce dossier, nous invitons à nouveau tous ceux que ces questions intéressent à se joindre à cette réflexion collective, et à nous faire parvenir leurs contributions.

Pourquoi enseigner la philosophie en lycée professionnel ?

par Francis Foreaux, IPR-IA

Moyennant quelques modifications, le texte qui suit est extrait d'un rapport adressé à M. le recteur Ali Bencheneb de l'académie de Reims. Ce rapport, rédigé en juillet 2004, s'efforce de tirer les leçons des actions d'enseignement de la philosophie entreprises depuis maintenant cinq ans dans la voie professionnelle de l'académie de Reims.

Il a semblé indispensable de faire précéder la reprise de ce texte de quelques remarques situant les réflexions qu'il propose dans leur contexte académique, celui de l'académie de Reims, et d'une considération générale.

Pour apprécier ce qu'il doit au contexte académique, il est nécessaire de commencer par préciser que l'enseignement de la philosophie dans les lycées professionnels a été mis en place sur l'initiative du recteur Daniel Bloch à par-

tir de la rentrée scolaire 2000. Les actions, d'abord limitées à trois lycées professionnels, ont été progressivement étendues à tous les établissements qui en ont fait la demande dans les limites des moyens disponibles en TZR pour assurer les remplacements des professeurs recrutés sur la base du volontariat et déchargés d'une partie (une ou deux classes) de leur enseignement. C'est ainsi que le nombre d'établissements professionnels impliqués est passé de neuf en 2001 à quatorze en 2002, vingt-deux en 2003 et dix-sept en 2004.

Contrairement à ce qui s'est passé dans d'autres académies qui ont opté pour le caractère expérimental de l'enseignement de la philosophie dans la voie professionnelle, en le limitant à un ou deux établissements sélectionnés et en le réservant à quelques professeurs, le choix a été fait de dispenser cet enseignement sans préjuger de sa faisabilité, en faisant simplement le pari qu'il était possible dans des conditions finalement les plus proches possibles de celles qui ont cours dans les établissements où la philosophie est de droit présente. En revanche, ces actions ont été suivies par un Groupe de formation par la recherche, composé essentiellement de professeurs de philosophie actifs dans les lycées professionnels, de membres du personnel d'encadrement de ces établissements, de l'IPR de l'académie. Ce groupe, placé sous la direction scientifique du laboratoire Escol de l'université de Paris-VIII, doit rendre prochainement, après un colloque qui s'est tenu le 24 mars 2005, les conclusions de trois années de travaux. Des rencontres de tous les professeurs de philosophie enseignant dans la voie professionnelle ont régulièrement été organisées, des bilans personnels et collectifs ont été dressés.

Les professeurs volontaires se sont trouvés face à des difficultés qu'il serait vain de nier ou de vouloir minimiser : forte hétérogénéité des élèves recrutés dans des spécialités qui n'offrent pas à l'entrée le même taux de sélectivité, mais aussi hétérogénéité des élèves diversement motivés d'une même classe ; insuffisance de ce qu'on désigne sous le terme commode, car non interrogé, des pré-requis scolaires jugés nécessaires pour être apte à recevoir un enseignement de la philosophie, notamment une mauvaise maîtrise de l'écrit ; une moindre disponibilité scolaire de la part d'élèves ayant souvent déjà un pied dans la vie active (jeunes mères de famille, petits boulots et autres occupations) ; une organisation particulière des études du fait de la lourdeur des emplois du temps décourageant le travail personnel hors du temps scolaire et de la présence de deux stages écartant les élèves des classes pendant huit semaines ; manifestation par beaucoup d'élèves, mais pas par tous, d'un ressentiment contre l'École au terme d'un parcours scolaire chaotique marqué par les échecs successifs. Il fut, bien sûr, tenu compte des difficultés structurelles dès la mise en place de cet enseignement, notamment en le dotant d'un programme de notions, semblable dans son esprit à ceux qui sont en vigueur dans les voies générale et technologique et garantissant par son niveau d'exigence la qualité philosophique de l'enseignement dispensé, mais réduit à six notions spécifiées par deux sous-notions.

Malgré ces difficultés, un accord général se dégage pour reconnaître que cet enseignement est possible, que l'on peut obtenir des élèves inscrits dans la voie professionnelle qu'ils fassent de la philosophie. L'enseignement de la philosophie est dans l'ensemble bien accepté des élèves, considéré comme

bénéfique par les proviseurs qui souhaitent tous le reconduire d'année en année, jugé gratifiant par les professeurs de philosophie qui ont le sentiment de faire œuvre utile, même si c'est au prix de quelques remises en question. Bien sûr, on ne saurait faire l'impasse sur les conditions spéciales qui ont fortement favorisé cette bonne réception. Ainsi, l'absence d'évaluation et de sanction à l'examen a-t-elle eu pour effet positif que les heures de philosophie ont été vécues comme un moment privilégié dans un espace de liberté; les élèves apprécient la gratuité d'un enseignement, gratuité qu'ils savent ne pas confondre avec l'inutilité. De même, si la décision a été prise de ne surtout pas renoncer à l'écrit, sa place a été relativisée en le mettant en relation avec l'oral dans un travail sans cesse repris de construction d'une pensée devenant de plus en plus réflexive et moins spontanée. C'est ce travail sur le langage, écrit et oral, qui forme l'essentiel de l'apprentissage et qui conditionne l'acquisition et l'appropriation de savoirs. Faut-il ajouter que ce qui est un travail pour les élèves en est également un pour les enseignants amenés à faire un retour sur leurs pratiques et à chercher de nouvelles médiations pédagogiques.

La considération plus générale concerne la place du lycée professionnel dans le système éducatif. Le lycée professionnel est une réussite dans la mesure où il permet à de nombreux élèves, qui sans lui iraient grossir le lot de ceux qui quittent l'École sans qualification, de recevoir une formation de qualité permettant une insertion sociale réussie. La création en 1985 du bac professionnel a eu pour objectif de faire de la voie professionnelle une voie d'excellence comme les autres puisque, depuis, les études qui y sont dispensées peuvent être sanctionnées *in fine* par le même examen que dans les autres voies, donnant, en droit, la possibilité de poursuivre des études dans le supérieur. Cette mesure a en outre permis, sinon d'atteindre, du moins de s'approcher de l'objectif fixé par la loi d'orientation de 1989 de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac.

Mais, malgré cette incontestable réussite, le lycée professionnel reste un point très sensible du système éducatif. Beaucoup des élèves qui y sont accueillis, mais pas tous—certaines spécialités ayant un fort taux de sélectivité à l'entrée—ne l'ont pas choisi. Ils « ont été orientés » dans la voie professionnelle et cette orientation est vécue comme une dévalorisation, contrairement aux deux principes affichés de l'égalité des trois voies d'enseignement voulue par l'institution et de l'égalité des chances pour tous promise par l'École. Quand cette dévalorisation est intériorisée, elle donne parfois naissance à un fort ressentiment contre l'École pouvant se traduire par un renoncement ou prendre la forme d'une réaction violente, deux manières de sauver la face, de sauvegarder une image de soi dégradée. Les incidents du 8 mars 2005 qui se déroulèrent pendant la manifestation lycéenne parisienne et qui donnèrent lieu à des scènes d'agressions de lycéens par des jeunes venus des banlieues, ont pu être interprétés comme la révolte des « laissés-pour-compte » de l'École, rapidement identifiés comme des élèves des lycées professionnels, contre les « nantis » du système scolaire¹. On peut se demander si le mode dual d'organisation des études auquel le collège unique avait voulu mettre un terme, ne renaît pas

■ 1. Voir les articles du *Monde* du 16 mars 2005.

sous une autre forme de ses cendres, si la discrimination à la fois scolaire et sociale que l'on avait voulu atténuer faute de pouvoir l'extirper grâce à une réforme de l'École, n'est pas plus agissante que jamais. La question contient déjà la réponse. Avec une différence toutefois : le mode dual des études d'aujourd'hui faisait porter la faute de la discrimination à la société, disculpant l'École, alors que de nos jours c'est l'École qui porte le poids de la responsabilité des inégalités aux yeux des intéressés.

Une conclusion s'impose : la valorisation de la voie professionnelle est devenue une nécessité scolaire et sociale. L'enseignement de la philosophie a-t-il un rôle à jouer dans cette valorisation ou doit-il, de crainte de se fourvoyer, se tenir à l'écart ?

On ne peut justifier la présence ou l'introduction d'un enseignement dans une voie en se fondant uniquement sur le taux de satisfaction de ceux qui le reçoivent. Le plaisir (ou le déplaisir) pris à un enseignement, même s'il est loin d'être négligeable, ne peut être considéré comme un critère suffisant ; il faut pouvoir déceler derrière cette satisfaction une motivation objective, la présence d'une finalité indépendante de l'appréciation subjective de ceux qui le reçoivent et de ceux qui le promeuvent.

Plusieurs raisons « objectives » plaident pour l'introduction de la philosophie dans la voie professionnelle.

Une raison institutionnelle

Dans une perspective institutionnelle, la présence d'un enseignement de la philosophie peut contribuer à la nécessaire valorisation de la voie professionnelle, trop souvent considérée comme une voie de relégation, dans laquelle les élèves se trouvent orientés par défaut. Cette image négative de la voie professionnelle produit les effets que l'on connaît : des lycéens refusent de s'engager dans cette voie qu'ils perçoivent comme dévalorisante et vont grossir le lot des élèves qui obtiennent difficilement un bac général ou technologique, avant d'échouer lamentablement dans l'enseignement supérieur ; d'autres subissent une orientation vécue comme le signe de leur échec dans les voies plus « nobles » et comme le stigmate d'une infériorité intellectuelle.

Or, quand on interroge les élèves de la voie professionnelle pour leur demander comment ils apprécient le fait d'avoir pu bénéficier d'un enseignement de la philosophie, la première réponse qu'ils donnent est généralement qu'ils sont enfin « comme les autres ». La présence de la philosophie est vécue comme le recouvrement d'une dignité perdue et refusée à la voie professionnelle. Il s'agit bien sûr d'une image, d'une image qui fonctionne sur un mode symbolique dans un système de représentations qui accrédite l'idée que l'enseignement général (la série S pour être plus précis) est la voie noble (la seule voie de réussite) dans la poursuite des études.

Il ne faut pas être grand clerc pour savoir que derrière et à travers l'ordre symbolique agissent des causes autrement objectives. En adoptant le collège unique en 1975, la France a renoncé à l'organisation duale de l'enseignement qui séparait totalement les ordres, le primaire, avec son cours supérieur et le lycée, commençant dès le « petit lycée ». Cette réforme, à la croisée des contraintes sociales, économiques, historiques et d'une volonté politique, en rejetant

le principe d'une discrimination sociale à l'entrée de l'École, semblait enfin réaliser le principe républicain de l'égalité des chances pour tous, conformément à la perception du rôle de l'École comme instrument social par excellence de correction des inégalités sociales. Désormais, seul le mérite personnel, considéré comme la résultante de dispositions naturelles et de la bonne volonté personnelle, cette dernière étant censée être plus agissante que les premières, devait décider de la réussite scolaire, prélude à la répartition des emplois et des responsabilités sociales et politiques. On pouvait penser que l'École se libérerait, sinon tout de suite, du moins dans un avenir proche, de la tyrannie des pesanteurs sociales et deviendrait un espace socialement neutralisé où chacun ferait valoir son seul mérite. Or, c'est au moment où les conditions sont réunies pour que l'« élitisme républicain » triomphe qu'il est aussi le plus contesté; il ne l'est pas dans son principe, puisqu'il est conforme à l'organisation démocratique de la société, mais il l'est à cause de son manque d'effectivité et du rôle mystificateur qu'on lui fait, bien malgré lui, jouer.

Trois faits, qui donnent une consistance difficilement réfutable à cette contestation de l'élitisme républicain, pris dans les travaux des sociologues de l'éducation, notamment dans ceux de François Dubet auxquels nous renvoyons plus ou moins explicitement (*L'Hypocrisie scolaire*; *L'École des chances*²), seront retenus.

En premier lieu, la « ghettoïsation » souvent dénoncée des établissements scolaires met à mal l'égalité de traitement promise par l'École et force à reconnaître qu'elle n'échappe pas à la pression des contraintes sociales; ce qui ne peut lui être reproché, ce qui même, une fois reconnu, pourrait être perçu comme une raison d'agir pour trouver des correctifs visant à faire en sorte que la réalité (le poids destinal des inégalités sociales) soit rendue conforme, autant que faire se peut, à son principe (l'égalité des chances pour tous). Cependant, le jugement sur l'École se fait plus accusateur quand on est objectivement conduit à reconnaître que non seulement elle n'échappe pas aux forces sociales discriminantes mais qu'elle participe activement au fonctionnement de la machine inégalitaire, qu'elle contribue dans une large mesure à renforcer les inégalités qu'elle devrait corriger.

L'École fonctionne, et ce sera le deuxième fait, comme une machine à sélectionner et à exclure. En adoptant le collège unique, qui correspond à la durée de la scolarité obligatoire, le système scolaire n'a pas changé de paradigme; il a conservé celui qui servait de référence quand l'École avait pour fonction de former une élite dirigeante à partir d'une élite sociale. Tout se passe encore comme si l'organisation des études était régulée par le haut, par ce qui constitue le niveau supérieur de la réussite, pour le dire clairement par l'accès à l'enseignement général et plus particulièrement à la série scientifique de l'enseignement général, le bac scientifique étant socialement plus avantageux puisqu'il autorise l'accès à toutes les études supérieures et plus particulièrement à celles qui sont les plus rentables socialement. Dès lors, la machine scolaire se donne prioritairement pour tâche de sélectionner, d'orienter en

■ 2. Dubet F., Duru-Bella M., *L'Hypocrisie scolaire*, Paris, Seuil, 2000; Dubet F., *L'École des chances*, Paris, Seuil, 2004.

fonction de ce critère d'excellence prédéterminé. Elle fonctionne comme une machine à exclure dans des voies moins valorisées et socialement moins payantes ceux qui échouent dans cette course d'obstacles. Rappelons que l'idée de définir, pour le collège, un « socle commun de connaissances » a été avancée pour corriger ce mode de fonctionnement en introduisant le principe, indépendant de la logique de sélection, d'une obligation de formation pour tous correspondant à l'obligation scolaire.

Un dernier fait enfin : le mérite est une notion vague, acceptée comme une évidence qui, comme toute évidence, est présentée comme naturelle. Or, le mérite est loin d'être une réalité en soi ; il est une réalité construite qui a une « historicité ». Ce que l'on appelle le mérite est un mélange complexe de données naturelles (les multiples aptitudes), de pratiques sociales (les modes d'apprentissage), de techniques d'évaluation et de sélection (les examens, les concours d'entrée dans les Écoles), de représentations sociales (le modèle de la réussite) et intellectuelles (le beau, le bien). La valorisation de la série scientifique, la plus méritante, est un résultat méconnu de ces mécanismes. La moindre valorisation des disciplines technologiques, plus « concrètes », également. En grattant un peu, on retrouverait vite derrière les jugements de valeur sur les voies d'enseignement des distinctions plus ou moins conscientes, mais toujours opérantes, entre une aptitude naturelle à la pensée abstraite et une aptitude tout aussi naturelle à la pensée concrète, la supériorité étant manifestement du côté de la première. Or ces distinctions, ces modes de classement, sont des produits d'un système particulier que, par un juste retour des choses, ils servent à justifier. Insister sur la non-naturalité du mérite et sur la nécessité de relativiser cette notion ne conduit pas à lui enlever tout sens ; cela revient seulement à formuler l'hypothèse que, conformément à son statut d'objet social construit, n'ayant pas de réalité en soi, elle pourrait être raisonnablement élaborée en tenant compte des conditions historiques, inédites qui sont les nôtres. Ce qui reviendrait à se placer devant une tâche multiple, politique, éthique, philosophique, éducative.

Bien entendu l'École ne peut pas tout ; le croire et le vouloir serait même dangereux. Cela reviendrait à lui accorder illusoirement une efficacité qu'elle n'a pas, plus réellement à lui attribuer un pouvoir quasi totalitaire contraire au principe de la société moderne qui reconnaît pleinement la libre volonté individuelle, à en faire un univers à elle toute seule. Mais cela ne doit pas conduire à refuser de voir en elle un instrument, n'ayant comme tout instrument de sens que par rapport à une finalité clairement définie sur laquelle on ne saurait faire l'impasse, utile pour permettre à la société d'être, le plus possible, conforme à son principe, l'égalité de tous les citoyens dans un monde commun. Cette remarque vaut aussi contre l'attitude de « victimisation » qui n'est que le pendant de la justification mystificatrice.

Les élèves orientés dans la voie professionnelle ont intériorisé leur infériorité, intériorisation qui ne se fait pas, principe du mérite personnel bien assimilé, sans une dévalorisation de soi. Beaucoup d'entre eux, cela ne vaut évidemment pas pour ceux qui trouvent dans l'enseignement de la voie professionnelle une occasion de valorisation, n'ont plus le choix qu'entre la résignation, l'indiscipline scolaire ou la violence, pour retrouver une dignité perdue

ou blessée. Ils répondent par la violence à ce qu'ils ressentent comme une violence qu'ils ont dû subir.

En demandant que leur soit dispensé un enseignement de la philosophie lors de la consultation Meirieu de 1998 et en affirmant, quand ils bénéficient d'un tel enseignement, qu'ils sont «comme les autres», les élèves de la voie professionnelle dénoncent plus ou moins clairement un système traversé par une contradiction qui revient à affirmer qu'il ne reconnaît que le seul mérite personnel tout en fonctionnant comme un mécanisme de sélection et de discrimination sociale. Ne pas entendre cette revendication, la tourner en dérision, revient à ne pas vouloir voir la réalité et la surdité jointe à la cécité n'ont jamais fait des individus particulièrement éclairés.

Une raison culturelle

La voie professionnelle débouche «naturellement», c'est après tout sa raison d'être, sur une insertion professionnelle à court terme. Mais sa revalorisation passe aussi par la possibilité offerte à ceux qui se sont (il serait plus exact de dire ont été) orientés dans cette voie, de poursuivre, s'ils le veulent et s'ils le peuvent, des études après le baccalauréat. Le baccalauréat, quel qu'il soit, est le premier diplôme universitaire. Or, on sait que les élèves issus de la voie professionnelle et qui décident de poursuivre des études après l'obtention de leur bac échouent très généralement. Cet échec est en partie imputable aux lacunes dans les matières d'enseignement général. L'introduction de la philosophie, surtout si elle tresse des liens avec les autres disciplines d'enseignement général (sans nier les spécificités), peut contribuer à renforcer la formation générale des élèves.

Une raison philosophique

Les raisons que l'on vient d'invoquer font une large concession à l'idée d'une instrumentalisation de la philosophie, dont l'enseignement est mis au service d'objectifs culturels et institutionnels qui lui restent intrinsèquement étrangers.

Or, la philosophie a une fin propre dont la seule considération suffit à montrer sa nécessité. Pour être bref, elle se donne pour but de rectifier le rapport premier et non réfléchi que tout un chacun entretient originellement avec son monde, pour lui substituer un rapport réfléchi et conscient. Toutes les disciplines travaillent plus ou moins et à leur manière ce rapport au monde; mais la philosophie plus que toutes les autres en a fait le thème central de sa réflexion (le «connais-toi toi-même» socratique oriente la réflexion vers le rapport à soi, rapport qui est médiatisé par le rapport au monde et par le rapport aux autres). Mais, il suffit ici de reprendre, dans le texte de présentation du programme de philosophie de la voie générale, les termes qui définissent la finalité d'un enseignement de la philosophie dans les classes terminales: «Il contribue ainsi à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain.» Il est utile de préciser qu'une telle conscience critique ne saurait être produite par une formation civique à laquelle on la réduirait; la lecture des programmes, celui de la voie générale et technologique et celui conçu à Reims pour la voie professionnelle, indique clairement que sa formation inclut une

connaissance de ce qu'est un savoir scientifique, une réflexion sur l'art, sur la vérité... Ce travail de rectification suppose l'apprentissage de l'exercice de la raison et un effort patient de conceptualisation, deux tâches qui ne peuvent être accomplies qu'avec des professeurs ayant reçu une formation de haut niveau dans leur discipline.

À moins de supposer que les obstacles rencontrés, et qui n'ont pas été dissimulés, rendent impossible aux élèves orientés dans la voie professionnelle l'accès à une telle conscience critique du monde contemporain, ou encore de leur refuser la capacité d'une activité rationnelle, on ne voit aucune raison de ne pas leur accorder la possibilité de l'acquérir, grâce notamment à la présence d'un enseignement adapté de la philosophie.

Il est clair aussi qu'on ne peut exiger de l'introduction de la philosophie dans la voie professionnelle un succès à 100 %, l'accès de tous les élèves à une telle conscience. En va-t-il autrement dans les autres séries où s'enseigne traditionnellement la philosophie ? Une telle exigence suffirait à justifier sa disparition dans toutes les séries. On ne peut exiger un tel succès pour une bonne raison : la conscience critique ne s'inculque pas ; elle suppose un travail sur soi, c'est-à-dire la participation active de celui à qui il est demandé de l'acquérir. Et, si on ne peut contraindre quiconque à faire ce travail sur soi (par définition libre, puisque décision pour la liberté), on ne peut non plus dénier, *a priori*, à quiconque, la capacité de l'entreprendre.

Une raison politique

Qu'on le regrette ou non, le monde moderne est entré dans une conception démocratique de la vie publique³. Dans un tel monde, l'argument d'autorité n'a plus cours, toute décision doit être discutée, être l'objet d'une délibération pour obtenir l'assentiment général.

L'« élitisme républicain » qui fut la grande justification de l'École républicaine et qui en a fait la grandeur, reposait sur l'idée que quelques-uns, les meilleurs, sélectionnés par des études exigeantes mais issus du peuple tout entier, pouvaient parler légitimement pour les autres du fait de la reconnaissance de leur supériorité intellectuelle, synonyme de supériorité morale. En amont, cette conception dépendait d'une théorie de la « représentation » politique, représentation qui avait comme corollaire l'idée d'une volonté générale, elle-même issue d'un contrat originaire (J.-J. Rousseau, E. Kant).

Cette conception de la représentation est en crise, elle a perdu sa crédibilité. Nous sommes passés, *mutatis mutandis*, d'une conception rousseauiste de la vie publique à une conception plus proche de celle de Montesquieu : la loi n'est pas affaire de volonté, fût-elle générale, mais d'entendement.

La mission de développer l'entendement des individus (instruire), ce qui est déjà une fin en soi, de telle sorte qu'ils puissent ensuite et aussi pren-

■ 3. L'adjectif démocratique est pris ici dans le sens que lui donne Alexis de Tocqueville quand il parle d'« un état social démocratique ». Cet état est caractérisé par une situation historique et sociologique, l'égalité des conditions (plus de différences statutaires entre les individus) et, par voie de conséquence, par une forme politique, la souveraineté du peuple, puisque plus personne n'est naturellement dépositaire de l'autorité. La souveraineté du peuple est une notion qui s'impose clairement à l'esprit, mais qui reste obscure quand on veut la penser et lui donner une expression adéquate.

dre toute leur place dans la sphère publique, relève naturellement de l'École. Cette fin ultime n'est pas la seule mission de l'École qui a également en vue d'éduquer et de former. Toutes les disciplines participent à titres divers de ces trois missions, mais la philosophie entretient un rapport original et spécifique (et donc irremplaçable) avec la mission instructive. Et cette mission ne peut être confondue avec une formation étroitement civique (faite lors de l'ECJS, par exemple) sur laquelle on la rabattrait.

Refuser à certains élèves la possibilité de faire de la philosophie du fait de la présence de certains obstacles, c'est finalement accepter le modèle traditionnel qui confère de droit (et non de fait) l'autorité à certains qui ont été sélectionnés pour l'exercer. Ce qui revient à reproduire un modèle hiérarchique de l'autorité, l'instruction prenant la place autrefois attribuée à la nature. Bien entendu, il ne suffit pas d'accorder la possibilité de faire de la philosophie pour produire des hommes instruits, ayant atteint une conscience critique du monde contemporain. On ne peut, en revanche, refuser d'accorder à quelques-uns cette possibilité.

L'École se trouve placée devant un défi : continuer de permettre à ceux qui le peuvent et le souhaitent de développer le plus loin possible toutes leurs capacités, tout en élevant le niveau général d'une classe d'âge, concilier le recrutement d'une élite et un enseignement efficace pour tous. Elle le doit pour faire face aux besoins sans précédents de formation (développement des nouvelles technologies ; mobilité professionnelle), pour éduquer dans un monde où l'École est devenue pour beaucoup le seul lieu de socialisation, et ensuite pour instruire au mieux dans l'espoir de faire des hommes complets, non pas égaux en savoir mais devant le savoir. L'instruction passe par la reconnaissance de la place irremplaçable des matières d'enseignement général dont fait partie, nécessairement et non pas accidentellement, la philosophie. L'inégale répartition des richesses ne pèse pas comme une fatalité sur les individus ; elle peut être corrigée et même, dans une certaine mesure, justifiée quand elle est perçue comme la condition d'une plus grande liberté pour chacun (John Rawls). En revanche, l'inégalité devant l'instruction sépare irrémédiablement les hommes en les enfermant en eux-mêmes. Ce qui revient à dire qu'il faut reprendre, en le repensant, le projet démocratique d'une École unique.

Reprendre ce projet de l'École unique, c'est refuser la tentation d'un retour nostalgique à une École glorieuse, bénéficiant d'une légitimité allant de soi parce qu'elle représentait pour quelques-uns, mais pour quelques-uns seulement, une possibilité de promotion sociale qui la justifiait à leurs yeux et aux yeux des autres (elle était en principe ouverte à tous) et qui la valorisait (comme moyen unique pour certains d'accéder à un rang social supérieur).

Un bilan

par Emmanuel Koerner, professeur de philosophie

Pour la troisième année, j'ai accepté de poursuivre l'enseignement de la philosophie en lycée professionnel. Ce qui m'a paru d'abord le plus intéressant lorsque cette action m'a été proposée, c'est que l'absence de toute évaluation liée aux examens et donc à l'avenir professionnel permettait de mettre

en pleine lumière la gratuité et la nécessité de la pensée, qui, pour n'être pas sans utilité, a pourtant sa fin en elle-même : là est sa liberté, comme nous l'enseigne Aristote. Cette dimension apparaît dans tout enseignement philosophique, mais en LP elle n'est parasitée par aucune contrainte externe, ni même par la caution d'aucun conformisme culturel. On constate d'ailleurs chez les élèves une compréhension, plus ou moins implicite mais effective, du caractère à la fois valorisant et émancipateur de la philosophie ouvrant des horizons tout autres que les horizons professionnels et sociaux, sans exclure pourtant certains effets à ce niveau.

Les rencontres régulières avec les collègues participant à la même action pédagogique font mesurer aussi la singularité de chaque expérience selon les diverses sections et les établissements. Là encore, il s'agit d'un trait commun à tout enseignement, mais il est particulièrement accusé en LP. Mon expérience est donc singulière, ce qui ne l'empêche pas de contenir aussi des éléments d'une certaine généralité.

Au lycée Europe à Reims, je m'adresse à des futurs secrétaires et comptables répartis en deux groupes d'une dizaine ou d'une quinzaine d'élèves (1h30 par groupe et par semaine). Le trait que je crois devoir souligner d'abord dans la situation pédagogique à laquelle je suis confronté n'est pas celui d'un niveau culturel ou de possibilités intellectuelles qui seraient plus limités qu'ailleurs. Il s'agit plutôt de la représentation que les élèves ont d'eux-mêmes, de leur histoire scolaire (qui affecte toute leur vie personnelle) et de leur avenir. Leur vie dans son ensemble est déjà présentée comme un échec. L'examen de passage raté n'est pas seulement pour eux celui qui mène à telle ou telle filière, c'est celui de leur entrée dans la société. Cette marque, à la fois reçue des autres et intériorisée par eux-mêmes, semble barrer l'horizon de l'avenir dont on n'attend rien de bien intéressant, et surtout pas le bonheur ni la liberté. Ces termes ne sauraient renvoyer qu'à un rêve réservé à d'autres ou identifié à l'enfance perdue. On n'envisage qu'une vie contrainte, grise et répétitive, qui semble devoir limiter considérablement à l'avance les gratifications d'une vie affective et familiale marquée elle aussi avant tout par les contraintes, les difficultés, voire les pièges (les situations familiales particulièrement éprouvantes ne sont pas rares chez les élèves de l'établissement). À l'âge où l'on devient citoyen, où on l'est souvent déjà, c'est une situation dangereuse.

Le présent lui-même est entièrement soumis à la contrainte. Aucune place ne semble réservée à la spontanéité ni à l'initiative. On se replie sur une docilité excessive. Toute tâche consiste à appliquer une prescription extérieure dans des limites dissuasives pour l'imagination, l'innovation, l'improvisation. En même temps, on se rebelle un peu. Par exemple au sujet des arts plastiques, nommés dans cette section « arts appliqués », la plainte revient au sujet de travaux dont la réalisation ne consiste en effet qu'en une « application » de directives. L'attitude des élèves est donc le plus souvent sérieuse, mais en même temps atone et teintée d'une certaine tristesse. L'absence d'attente, de désir (on y a renoncé, si ce n'est sous la forme d'un rêve impossible) fait obstacle à l'adoption d'une attitude active, d'avance bloquée par le découragement.

Il faut souligner que mes collègues du LP sont généralement très bienveillants, attentifs et respectueux à l'égard des élèves. L'atmosphère des conseils

de classe est excellente. Sauf exception, ces professeurs réservent d'ailleurs à l'enseignement philosophique un accueil favorable et s'en font en quelque sorte les complices. Ils en attendent manifestement quelque chose pour les élèves, mais souhaitent aussi un dialogue entre disciplines. L'atmosphère est donc humainement porteuse. Mais elle ne parvient pas à modifier cette résignation triste des élèves, effet d'une humiliation difficile à supporter.

Dans ces conditions, l'espace d'un libre questionnement et d'un examen critique des discours, des expériences et des pratiques est entièrement à conquérir. Ce qui est à craindre, ce n'est pas tant la prolifération des opinions ni leur inertie, ce n'est pas non plus le ressentiment, c'est la paralysie de la pensée. Le droit de s'interroger ou la possibilité de le faire sans risques de méconter autrui constitue pour certains une véritable découverte : alors la crainte d'une mise en question qui serait contestation interdite ou dangereuse se réduit. S'annonce le développement de capacités nouvelles qui ne correspondent pas à un calibrage adaptatif imposé de l'extérieur. Avec la succession des cours peut s'opérer un certain dégel. Les premières initiatives réussies permettent d'oser formuler des questions, des observations, des arguments.

Ce mouvement est favorisé par la curiosité initiale des élèves à l'égard du cours de philosophie. Il n'y a pas d'absentéisme, ou s'il peut y en avoir, il n'est pas particulier à la matière. Le travail est évidemment laborieux et particulièrement lent, mais se prolonge en dehors des cours par des discussions entre les élèves. La retenue et la difficulté de l'expression contraignent à beaucoup de patience, l'appui sur une culture préalable de la lecture fait défaut, mais le poids des réalités de la vie étant plus fortement ressenti qu'ailleurs, le questionnement une fois mis en marche, au lieu de s'enfermer dans l'opinion, prend au contraire une acuité particulière.

Pour aborder les thèmes choisis on doit certes partir des propos et des représentations des élèves, on peut aussi les faire travailler sur des documents pour les inciter à l'activité. L'analyse critique peut déjà s'exercer de cette manière. Mais pas plus que dans les autres enseignements philosophiques on ne pourra faire l'économie d'un cours « magistral », d'un exposé articulé et rigoureux qui apportent un contenu nouveau, un savoir, et fournissent des éléments conceptuels qui feront leur chemin. On ne peut attendre que les élèves, comme par miracle, atteignent d'eux-mêmes au niveau du concept. Leur difficulté à prendre des notes, que l'on retrouve chez leurs camarades des deux autres voies, mais peut-être pas à ce degré d'acuité, m'a conduit comme beaucoup d'autres de mes collègues à dicter régulièrement, environ une séance sur deux, un texte témoin des étapes franchies et des contenus acquis.

Sur le difficile sujet de la connaissance scientifique, une visite d'une journée à la Cité des sciences et de l'industrie a permis une approche des phénomènes et, dans une certaine mesure, du jeu complexe entre le mathématique, l'empirique et le technique.

Des textes philosophiques ne contenant aucun terme technique particulier peuvent être aussi bien saisis que dans les autres classes terminales si on se donne le temps d'attendre que se dissipe le sentiment initial de ne rien comprendre, sentiment qui se révèle n'être le plus souvent qu'un moyen de défense. À titre d'exemples, et sans entrer dans plus de détails,

nous avons ainsi pu expliquer de courts extraits de textes des auteurs suivants : Aristote (*Éthique à Nicomaque*), Épictète (*Entretiens*), Descartes (*Correspondance avec Élisabeth et autres Lettres*), Spinoza (*Traité théologico-politique, Traité politique*), Montesquieu (*L'Esprit des lois*), Rousseau (*Émile*), Kant (*Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée ? Traité de pédagogie*), Derrida (*Donner le temps*).

Les difficultés à l'écrit sont un fait massif, mais un travail oral préparatoire d'exercice à la dissertation peut commencer à les réduire, plus efficacement peut-être, s'il est pratiqué en petits groupes. On peut aussi inviter les élèves à risquer des formulations qui seront ensuite fixées par écrit pour qu'ils découvrent eux-mêmes qu'ils ont plus de ressources qu'ils ne croient. Cela suppose un accompagnement à toutes les étapes, sans lequel la tâche peut leur sembler inaccessible. Il est vrai que nous arrivons tard (les élèves n'ont eu jusque-là aucun entraînement à la dissertation) et que les effets possibles sont limités par le peu de temps dont nous disposons. On peut penser aussi que la dissertation n'est qu'un exercice écrit parmi d'autres et qu'il n'a pas à être privilégié. Pourtant, les élèves peuvent se prendre au jeu si on accepte de les y faire entrer, et l'expérience vaut d'être tentée car la construction d'une problématique, autant que faire se peut, ainsi que la confrontation d'analyses et d'arguments dans un développement articulé sont un bon entraînement pour la pensée. Il faut ajouter qu'un certain nombre d'élèves espèrent pouvoir se préparer à un BTS (en alternance) après le bac, tâche dans laquelle ils échouent trop souvent et ceci en grande partie faute de préparation aux exercices écrits. Nous avons là aussi une responsabilité.

Comment mesurer le travail accompli ? La tâche fait déjà problème dans les voies technologique et générale. Est-elle significativement plus difficile en LP ? Au cours de l'année on observe, parfois après un long délai d'incubation, l'utilisation de connaissances ou de termes (faut-il dire de concepts ?) qui témoignent d'une assimilation qu'on avait pu d'abord croire inexistante. Il faut compter avec l'étrangeté que revêt pour eux, du moins dans les commencements, la mise en acte effective de ce type d'exercice, surtout en présence les uns des autres.

« Nous sommes devenues plus intelligentes » concluait une élève à la dernière séance de l'année. Comme je lui répondais que si elles pouvaient sembler l'être devenues c'est qu'elles l'étaient déjà au début, elle ne voulut pas en démordre, avec l'approbation déterminée de ses camarades : elles étaient bien « devenues » plus intelligentes ! De telles réactions, qui ne sont pas rares comme peuvent le confirmer mes collègues enseignant en LP, restent bien évidemment subjectives. Elles n'en témoignent pas moins qu'un certain travail a été réalisé, et qu'il valait la peine. ■